

Revista Catalana de Pedagogia

Vol. 10 – 2016, 33-45

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

L'acompanyament a les transicions educatives com a política contra l'abandonament escolar prematur i millora de l'èxit

**Accompanying educational transitions as a policy to reduce
dropout rates and to improve academic success**

Maribel García i Gracia

GRET-Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. A/e:

Maribel.Garcia@uab.cat

Resum

L'objectiu d'aquest article és il·lustrar i aportar elements de reflexió sobre la necessària col·laboració entre els centres escolars i els agents socioeducatius del territori, per a la millora de l'èxit educatiu i la reducció de l'abandonament escolar prematur. L'article presenta dues parts diferenciades. La primera descriu el marc conceptual i metodològic de l'acompanyament a les transicions, des d'una perspectiva biogràfica i de cicle de vida. La segona presenta algunes reflexions de l'autora a partir de dues experiències singulars que ha tingut l'oportunitat de seguir: el projecte «Ser Jove després de l'ESO: tutories d'acompanyament a les transicions adolescents», que des de l'any 2003 s'està realitzant a sis instituts públics de Terrassa, particularment centrat a oferir mesures de segona oportunitat, i el projecte FYEB com a programa preventiu, dut a terme a quatre instituts de les ciutats de Badia i Cerdanyola del Vallès, l'objectiu del qual és generar un canvi d'actituds en els joves incidint en la primera oportunitat. Finalment es presenten a manera de conclusió algunes reflexions sobre els beneficis d'aquests tipus de programes.

Paraules clau

Acompanyament, transicions, millora de l'èxit escolar, abandonament escolar prematur, treball en xarxa.

Abstract

The aim of this paper is to reflect on the necessary co-operation between schools and socio-educational agents of the territory in order to improve educational attainment and to reduce the dropout rate. The first part of this article describes the conceptual and methodological framework of «accompanying transition» programs, from a biographical and life cycle perspective. The second part presents some reflections from two experiences in which I have been taking part. One is the project «Being young after compulsory secondary school: Accompanying teenagers' transitions». This program has been operating since 2003 in six public upper secondary schools in Terrassa; it is particularly focused on providing second-chance measures. The other is the FYEB (Facing Youth unEmployment from its very Beginning) project as a preventive program, conducted in four schools in the cities of Badia and Cerdanyola del Vallès, with the aim of generating a change of attitudes in young people, so it is more focused on first opportunities. Lastly, some thoughts on the benefits provided by this kind of programs are presented as concluding remarks.

Keywords

Accompanying, transitions, improved academic success, dropping out, networking.

Abandonament i fracàs escolar: primeres i segones oportunitats

En els últims anys hem viscut a Europa un canvi en el discurs polític sobre la desigualtat d'oportunitats educatives, que desplaça la preocupació sobre el fracàs escolar per l'abandonament escolar prematur, com a problema polític i social de primer ordre.

L'abandonament escolar prematur segueix sent un problema de primera magnitud a Catalunya. Per bé que els efectes de la crisi econòmica hagin generat una disminució de les taxes d'abandonament d'onze punts a Catalunya, entre el 2008 i el 2014. Aquest fenomen segueix tenint unes elevades proporcions i se situa en el 18,9 % com a mitjana a Catalunya (Idescat, 2015), sent molt superior en aquells territoris que concentren molta desigualtat social.

Convé diferenciar l'abandonament escolar prematur del fracàs escolar, tot i ser fenòmens relacionats, perquè situen la necessitat d'intervenció socioeducativa en moments diferenciats. Mentre que el fracàs escolar expressa les desigualtats de rendiment educatiu de l'alumnat i s'explica, en bona mesura, per la influència familiar i d'origen social (efectes primaris), l'abandonament escolar se situa en el terreny dels efectes secundaris i té a veure amb els itineraris que fan els individus després de l'escola obligatòria. Itineraris que es troben condicionats en bona part pel pes dels efectes primaris i les trajectòries escolars prèvies, però també per la disponibilitat de l'oferta formativa de Programes de Formació Professional Bàsica (PFB) (LOMCE, 2013) i per la capacitat d'atracció del mercat de treball, segons la conjuntura econòmica donada (efecte imant), pel nivell d'expectatives i aspiracions socials i pels costos d'oportunitat que representa la prossecució dels estudis.

A Catalunya i Espanya, els efectes de la crisi han fet augmentar les taxes de retenció de l'alumnat en el sistema educatiu i en programes de formació ocupacional. A Catalunya,

des del 2008 s'ha produït un augment de la matrícula en formació professional (PQPI, CFGM i CGGS), conseqüència de la disminució dels costos d'oportunitat derivats de la manca d'ocupació. També ha augmentat la continuïtat dels estudis entre els joves que inicien un PQPI: entre el 2007 (42 %) i el 2013 (74,6 %), segons les dades publicades pel Consell General de Cambres de Catalunya. Amb tot, la taxa de cobertura dels programes de formació professional Bàsica (PQPI i ara PFB) no arriba a cobrir més que un de cada tres joves que potencialment podrien participar en aquest tipus de programes.

El percentatge d'alumnat que no es gradua en ensenyament secundari obligatori a Catalunya (fracàs administratiu), expressa les dificultats en els nivells d'assoliments de l'alumnat (rendiment educatiu), però també unes cultures d'avaluació dels centres diferents segons territoris que convé també tenir present (Martínez, 2012)

Les respostes al fracàs escolar situen el dilema principalment en els centres educatius i en com donar oportunitats per a la millora de l'èxit de tot l'alumnat (polítiques de primera oportunitat), per bé que sovint es troba associat a problemes que no són estrictament escolars, i obliga a aquests a buscar suports externs. Les respostes a l'AEP situen el dilema en la necessària col·laboració entre els centres educatius i els dispositius locals de transició en el territori, per donar oportunitats per a la prossecció de la formació (polítiques de segones oportunitats).

L'abandonament escolar prematur (AEP), també equiparat al concepte NEET (*not in education employment or training*), és l'indicador considerat pels organismes oficials (EUROSTAT, OCDE) per quantificar el percentatge de població en edats compreses entre els divuit i els vint-i-quatre anys, que no ha assolit el nivell d'ensenyament secundari superior (nivell 3 de la Classificació internacional normalitzada de l'educació) i que no està ni en formació ni estudiant les quatre últimes setmanes, segons dades de l'EPA (Enquesta de població activa). Es tracta d'un indicador que, tot i permetre una aproximació comparativa als diferents sistemes educatius, presenta limitacions importants, entre les quals hi ha el risc de confondre la situació que defineix l'indicador amb una trajectòria d'exclusió formativa i laboral. Per a Quintini i Martin (2006), la majoria de joves que es troben en situació NEET ho estan de manera transitòria. Destaquen així la importància del factor temps, per reconduir aquesta situació i evitar les seves conseqüències en termes d'exclusió formativa i laboral.

Donat el caràcter biogràfic de les transicions (Garcia, 2013), resulta fonamental assumir una perspectiva longitudinal que ens permeti una major comprensió dels mecanismes que operen en la construcció d'una trajectòria formativa de risc de fracàs i d'abandonament escolar. També és important la perspectiva longitudinal per les dinàmiques d'intervenció, tal com s'aborda més endavant.

1. Transicions educatives, biografia, cicle de vida i acompanyament

Entendre el fet educatiu com un procés biogràfic pressuposa reconèixer que es tracta d'un fenomen que té lloc al llarg de la vida de l'individu i que es desenvolupa sota la influència d'agents socials significatius que operen en diferents àmbits: la família, el grup d'iguals, els docents i d'altres professionals de la intervenció socioeducativa. Al llarg d'aquest procés, l'alumnat experimenta un seguit de canvis de contextos

institucionals: el pas de la família a l'escola bressol, d'aquesta a l'escola primària, cavis de cursos, cicles i nivells, el pas de l'escola primària a la secundària, de l'institut a la universitat, de la institució escolar al mercat de treball, etc. Tots aquests processos biogràfics de transició expressen canvis de rol i de posicions relacionals que nens i adolescents construeixen i interioritzen interactuant amb diferents agents de socialització i segons els quals van construint la seva identitat i el seu projecte vital. Aquestes transicions es caracteritzen per una gran diversitat i heterogeneïtat de condicions i situacions, en funció del desigual capital social i cultural d'origen, desiguals expectatives de futur i trajectòries escolars prèvies; desiguals contextos familiars, i en funció, també, de les constriccions o d'oportunitats del context local i immediat. La perspectiva biogràfica situa la dimensió temporal en la cruïlla de les intervencions i permet integrar en el mateix pla analític estructura i acció, les condicions objectives i subjectives de les transicions. Tanmateix, una perspectiva biogràfica i holística de les transicions permet comprendre la interacció de factors (escolars, familiars, socioeconòmics, culturals) que intervenen en la construcció social del fracàs i l'abandonament escolar, i reclama avançar cap a l'articulació de polítiques d'acompanyament intersectorials entre centres educatius, famílies i agents socioeducatius del territori.

És, des d'aquesta perspectiva biogràfica, que cal entendre les polítiques d'acompanyament a les transicions: polítiques longitudinals, sostingudes en el temps. Tanmateix, al llarg d'aquests processos hi ha alguns moments que són particularment susceptibles d'acompanyament, tant dels infants i joves com de les seves famílies. En termes estrictament educatius, destaquem els següents moments clau de transició:

- El trànsit de la família a l'escola bressol.
- El pas de l'escola bressol a l'escola infantil.
- El trànsit de l'escola infantil a la primària.
- La transició de l'escola primària a la secundària (pel que suposa el canvi de cultures docents i per la influència particular del grup d'iguals sobre els adolescents).
- La transició de l'escola a l'escola (de la secundària obligatòria a la secundària postobligatòria).
- La transició de l'escola al treball (xarxes locals de transició escola-treball).

Des de la perspectiva de les transicions educatives i de la construcció d'un projecte de vida singular, l'acompanyament educatiu d'infants i joves requereix incorporar la variable temps, pel seguiment d'un tram biogràfic, que sol coincidir amb processos vitals i de canvis singulars o incidents crítics (en l'àmbit formatiu, familiar, personal...).

En el marc d'aquest procés vital de canvi, l'escola i el tutor d'aula tenen un paper clau d'acompanyament però, en situacions de vulnerabilitat social, necessita buscar col·laboracions amb altres agents del territori que li permetin coordinar i integrar actuacions amb les famílies i l'alumnat, en el marc d'un l'equip multiprofessional d'intervenció més ampli. Ara bé, l'acompanyament educatiu no es redueix a la coordinació d'actuacions. Es troba associat amb la idea de «doble dret»: «El dret a rebre determinades prestacions o serveis bàsics i el dret a la personalització, al suport personalitzat perquè aquestes ajudes esdevinguin realment eficients en la generació

d'un procés personal de canvi, en la modificació dels contextos vitals que generen mancances i dificultats» (Funes, 2009, p. 13). L'acompanyament educatiu pivota així sobre quatre elements claus: la idea de referent adult positiu, la idea de procés i seguiment d'infants i joves, des de la coresponsabilitat dels agents i les institucions i el principi de normalitat i inclusió social.

El primer requisit de l'acompanyament educatiu és disposar d'un referent adult positiu, amb qui el jove estableixi un vincle de comunicació regular, basat en la confiança, la proximitat i el respecte mutu. El segon requisit és el seguiment dels joves per part de la xarxa socioeducativa local, per compartir i identificar situacions que requereixen respostes i recursos coordinats, evitant així intervencions puntuals, aïllades i fragmentades que resulten poc eficaces. El tercer requisit d'aquestes polítiques és tendir cap a la normalització, per això cal superar les polítiques específiques i compensatòries per avançar cap a polítiques generalistes i preventives, així com també cal combinar les polítiques assistencials i les polítiques socioeducatives.

Val a dir que l'acompanyament no és només una necessitat exclusiva dels joves en dificultat, sinó del conjunt de l'alumnat, també dels «altres alumnes» inicialment orientats cap a una formació professional i que requereixen suports per elaborar un projecte professional o per a la reorientació acadèmica o professional, donades les elevades taxes d'abandonament escolar també entre els joves que inicien un ensenyament secundari superior, sigui en la modalitat de batxillerat o de formació professional.

En definitiva, les polítiques d'acompanyament tenen com a objectiu acompanyar processos educatius de construcció d'itineraris en moments vitals de canvi (escolar o altres) i tenen un marcat component preventiu. Les polítiques d'acompanyament a l'escolaritat són definides com a «polítiques públiques de caràcter local, planificades i gestionades des del coneixement del territori i amb la col·laboració dels seus agents educatius i socials, basades en el seguiment i suport dels infants i adolescents d'un municipi, amb la finalitat de promoure l'èxit escolar per a tothom» (CIIMU, 2010).

2. Obrir l'escola al territori i el territori a l'escola

En els últims vint anys, en una bona part dels municipis de Catalunya s'ha viscut una creixent articulació i coordinació d'actuacions desenvolupades entre escola i entorn, entre l'educació formal i no formal (Trilla, 1985). Aquest nou paradigma emergent implica una nova concepció de l'escola arrelada al territori i una concepció del territori com a agent educatiu, més enllà de les estrictes i escasses competències en matèria educativa de l'administració local. Aquest nou paradigma (Merino, 2012) respon, en part, a la creixent complexitat social i als nous reptes socials als quals l'escola, per si sola, no pot fer front, així com a la pèrdua del monopoli de l'educació que en el passat havia tingut l'escola. A més, les fronteres entre l'educació formal i no formal es desdibuixen: algunes formacions, inicialment desenvolupades en el camp del que s'ha convingut a denominar *educació no formal*, s'han vist incorporades recentment en el currículum de l'educació formal. Vegeu, per exemple les experiències d'aprenentatge-servei desenvolupades en els últims anys com a experiències innovadores en alguns centres, i recentment incorporades, per decret, en el currículum del segon cicle de l'ensenyament secundari obligatori (Decret 187/2015). També algunes formacions

històricament excloses de l'educació formal s'han vist integrades en el sistema educatiu, com ara la formació professional, que, històricament parlant, va passar de ser una formació gremial, en els seus orígens, a una formació integrada en el sistema educatiu. Tanmateix, altres formacions evolucionen en el sentit invers, cap a processos de desformalització, com la formació a distància o, més recentment, la formació professional dual. Aquest desdibuixament de les fronteres és, però, encara, una realitat poc perceptible. Superar la divisió entre *escola* i *fora escola* requereix un canvi de cultures organitzatives i professionals, dins i fora del centre educatiu. Es tracta d'un llarg camí a recórrer, que hauria de permetre obrir l'escola i superar velles inèrcies de treball entre els professionals de l'educació i de la intervenció social, basades en uns principis de classificació forts (Bernstein, 1990) que es tradueix en unes cultures professionals molt diferenciades entre mestres i educadors socials per trencar amb la clàssica divisió de què són i què no són problemes d'escola (Garcia, 2007).

En contextos d'alta complexitat i elevada desigualtat social, alguns centres escolars inicien experiències de col·laboració amb l'administració local, particularment amb els educadors socials, però també amb els tècnics d'educació, de joventut, d'integració social o de salut. Aquestes experiències permeten generar canvis en les formes de treball i de concebre l'educació, des d'una visió holística i sistèmica de l'Infant i l'adolescent, més enllà del seu rol d'alumnes. La pèrdua del monopoli escolar de l'educació i l'augment d'espais, temps i agents d'educació requereix establir ponts entre l'escola i els diferents recursos, programes i serveis educatius del territori.

3. Enfortir el capital social i la participació de la comunitat educativa

Les relacions entre escola i territori només poden ser enfortides des de la proximitat, ja que el territori, conformat pels ciutadans que hi viuen i els seus referents institucionals, és l'espai a partir del qual s'articulen les polítiques públiques, les actuacions i les iniciatives de la societat civil i es concreten les demandes i les necessitats de la població. La implicació de l'escola en el territori i de la comunitat educativa en l'escola, mitjançant un treball en xarxa, sovint és vista com a recurs per incrementar el capital social dels centres, les famílies i el territori.

El concepte de *capital social* esdevé així central, per facilitar la integració dels serveis comunitaris, la intersectorialitat de les actuacions i de les iniciatives socioeducatives que es desenvolupen en el territori i per incrementar la participació i la implicació de les famílies en l'educació dels seus fills i filles, i requereix establir i enfortir xarxes de relació amb la comunitat.

Les teories del capital social, desenvolupades en sociologia de l'educació (Bourdieu, 2001; Coleman, 1987; Putnam, 1994), proporcionen un marc per a la col·laboració entre diverses institucions en una comunitat en benefici de l'alumnat i la mateixa comunitat. Aquest nou enfocament de la intervenció educativa i social, des de les teories del capital social, aporta un nou marc per a la millora de l'educació i l'equitat.

El «capital social» fa referència als recursos amb què compta una persona, grup o comunitat, fruit de la confiança entre els membres i de la formació de xarxes de suport mutu que genera efectes beneficiosos per a la comunitat i els seus membres. Aquest capital és producte de la interacció en la comunitat i té components estructurals i

culturals. Com assenyala Bolívar (2006) seguint la formulació de Putnam (1994) «importen aquells aspectes de l'organització social com la confiança, les normes i la creació de xarxes comunitàries d'intercanvi social, que són un mitjà pel compromís cívic i la participació democràtica dels ciutadans i que poden millorar l'eficiència d'una societat», sense oblidar els components estructurals que ho fan possible.

En definitiva, enfortir el capital social i la participació de la comunitat educativa permet dinamitzar el teixit associatiu i cultural, potenciar la participació de les famílies en l'educació i en l'accés a l'oferta educativa i de lleure i reforçar el capital social de les famílies i del territori, que, en determinats contextos sol ser mitigat. «Incrementar el capital social al servei de l'educació dels ciutadans suposa, en primer lloc, posar-la en connexió amb l'acció familiar, però també estendre els seus escenaris i camps d'actuació al municipi o ciutat, com a forma de fer front als nous reptes socials» (Bolívar, 2006).

4. Dues experiències singulars d'acompanyament a les transicions

L'augment de les demandes i pressions socials sobre l'escola i el territori ha generat en molts municipis la necessitat de donar respostes integrades, en el marc de projectes educatius de ciutat i del desplegament de les polítiques educatives locals. Algunes d'aquestes polítiques centrades en el pas de l'ensenyament primari a l'ensenyament secundari poden ser considerades experiències de referència orientades a millorar la coordinació territorial entre els centres d'educació primària i secundària (per millorar el coneixement dels aspectes pedagògics curriculars i metodològics). Existeixen, però, un menor nombre d'experiències amb relació a l'acompanyament i l'orientació. A continuació, es descriuen dues experiències singulars d'acompanyament per a la reducció de l'abandonament escolar prematur, amb els quals he pogut col·laborar en qualitat d'assessora i avaluadora, respectivament: El projecte «La tutoria d'acompanyament a les transicions adolescents», de l'Ajuntament de Terrassa, i el projecte FYEB dins del marc del Programa d'Aprenentatge Permanent Comenius Regio, finançat per la UE i desenvolupat en els municipis de Badia i Cerdanyola del Vallès.

«La tutoria d'acompanyament a les transicions adolescents»

El projecte «La tutoria d'acompanyament a les transicions adolescents» neix a Terrassa l'any 2003-2004 per desenvolupar algunes línies estratègiques que emanaven del Projecte Educatiu de Ciutat, entre les quals hi ha la millora dels plans d'orientació acadèmica i professional, l'adequació dels recursos socioeducatius culturals i de temps lliure a les necessitats dels adolescents de la ciutat, la millora dels serveis d'informació, orientació, suport i seguiment dels joves i la necessitat de definir polítiques transversals i de formes estables d'observar la realitat dels adolescents del municipi, compartint prioritats i perspectives.

El projecte neix amb l'objectiu de facilitar la transició dels joves després de l'escola obligatòria, a partir d'un marc d'actuacions d'acompanyament, de caràcter transversal i integrades, que permetin coordinar accions, iniciatives, serveis i institucions, particularment entre els professionals que treballen en els serveis municipals de les àrees d'educació, treball, joventut i serveis socials i els centres de secundària de la

ciutat amb la voluntat de construir una relació útil entre els instituts Públics de secundària del municipi i l'administració local.

També és un objectiu del projecte acompanyar tots els joves que finalitzen l'ensenyament secundari amb voluntat de normalització dels recursos i serveis del territori, mitjançant respostes generals o específiques al conjunt de joves d'una promoció (perspectiva de cohort o generació).

Per a la implementació amb èxit d'aquest projecte ha estat clau l'acord polític entre quatre regidories de l'administració local: Educació, Serveis Socials, Promoció Econòmica i Serveis Socials amb una clara voluntat de destinar recursos humans i incorporar el seu projecte en els seus respectius àmbits d'actuació. La coordinació tècnica del projecte recau en el Patronat Municipal d'Educació. Des del punt de vista tècnic es va procedir a elaborar grups de treball intersectorials a cadascun dels sis instituts participants formats pels tècnics de les àrees referides, els coordinadors pedagògics, els tutors de quart d'ESO i els respectius professionals de l'EAP. L'alumnat participant del projecte ha anat incrementant en la mesura que aquest s'anava fent extensiu en els instituts participants, passant de vuitanta alumnes del primer institut, l'any 2003-04 a més de cinc-cents alumnes dels sis instituts que implementen el projecte actualment.

El projecte ha permès una millor definició i coneixement del mapa de recursos formatius disponibles a la ciutat, ordenant l'oferta i fent-la accessible per a les diferents institucions i professionals que treballen amb els joves i per als mateixos joves. El projecte ha permès també generar un sentiment de coresponsabilitat entre els professionals, entenent que el problema de la transició té a veure amb el que passa en els instituts i no només amb el que passa un cop els joves finalitzen l'ensenyament obligatori. En aquest sentit, les activitats d'orientació dutes a terme pels tècnics locals amb els alumnes de quart curs de l'ESO i el seu seguiment posterior, durant un any, ha facilitat l'acompanyament d'aquests.

Fruit de la necessitat d'agilitzar i compartir informacions del seguiment d'aquests alumnes, es va procedir al disseny d'un instrument de recollida de les diferents actuacions, mitjançant la creació d'un dispositiu informàtic compartit pels diferents professionals del grup de treball a cada institut. Aquest instrument, la utilització del qual va generar, en els inicis, algunes resistències, s'ha revelat molt útil en permetre un registre d'incidències i d'informacions de diferents contextos educatius que poden ser rellevants per a altres professionals que es vinculen amb el jove, com a eina de comunicació i per a la coordinació de les actuacions. Un dels avantatges evidents d'aquest recurs «normalitzat» és que permet disposar d'un sistema d'informació regular, la qual cosa fa que esdevingui un petit observatori local de les transicions dels joves del municipi i de les actuacions dutes a terme, una informació regular a partir de la qual es pot nodrir la presa de decisió política (Garcia, 2013).

El projecte FYEB

El projecte FYEB (Facing Youth unEmployment from its very Beginning) és un projecte finançat pel Programa d'Aprenentatge Permanent Comenius de la Unió Europea, desenvolupat a partir a l'associació de diferents institucions educatives de Badia del Vallès, Cerdanyola del Vallès i Portsmouth (Anglaterra). Té també com a partenariat el

Consorti per l'Ocupació i la Promoció Econòmica del Vallès Occidental, i quatre instituts d'Educació Secundària situats en aquests dos municipis del Vallès. El projecte ha tingut també el suport de la inspecció educativa.

Es tracta d'un projecte de caràcter preventiu, que intervé sobre un total de trenta-vuit joves (*considerats com a públic objectiu*) més una cinquantena d'alumnes provinents d'un dels instituts participants. El projecte pretén generar un canvi en les actituds personals dels adolescents participants en el programa dotant-los d'eines que els permetin la millora de les seves competències personals i socials per afrontar el seu futur formatiu i laboral amb més garanties d'èxit. El projecte també té per objecte incidir en els contextos i professionals amb els quals els joves es relacionen, millorant la comprensió de l'etapa evolutiva de l'alumnat per part del professorat, la coordinació i l'eficàcia de les intervencions desenvolupades des de l'àmbit comunitari i les competències parentals en l'acompanyament escolar i personal de les famílies dels joves que hi participen. Es desenvolupa a partir de quatre eixos centrals d'intervenció: els mateixos joves, la comunitat, les famílies i el professorat.

El projecte FYEB és un projecte integral que aborda les intervencions socioeducatives amb l'alumnat des d'una perspectiva sistèmica, actuant des de l'àmbit acadèmic i escolar, relacional i contextual. El programa gira al voltant d'un projecte d'Aprenentatge-Servei (APS) combinat amb formació en emprenedoria i desenvolupat dins de l'horari lectiu. L'APS està adreçat a persones de la comunitat.

El projecte d'APS i emprenedoria es complementa amb diverses accions (concentració plena de l'atenció —*mindfulness*—, orientació educativa, acompanyament a les famílies i mentoria des del grup d'iguals). Una de les línies innovadores del projecte han estat els tallers de *mindfulness*, orientats a millorar competències personals i socials, partint de la presa de consciència per a la regulació de les pròpies emocions i sentiments, que, d'altra banda, es consideren aspectes claus per a la millora de l'èxit escolar. El conjunt d'actuacions pretén potenciar un canvi d'autoconcepte en l'autoestima dels joves, en les seves competències socials, en les seves actituds escolars i en el clima relacional a l'institut. El projecte preveu també l'acompanyament educatiu, prenent com a base la identificació del referent educatiu per a cada un dels joves, el disseny d'un instrument de seguiment de les diferents activitats en les quals participen els joves (plataforma o dispositiu informàtic) per enregistrar incidències en tots els contextos.

D'entre els resultats obtinguts pel projecte, les propostes d'aprenentatge i servei han permès que els nois participants tinguessin una experiència d'aprenentatge vivencial i significativa, sobre la qual posar en joc competències i habilitats diferents de les habituals, en un context no escolar, la qual cosa ha estat un factor molt valorat per l'alumnat, el professorat implicat en l'experiència i les entitats i persones de la comunitat amb les quals s'ha desenvolupat, que consideren que el projecte ha generat un benefici mutu.

El jovent implicat en el projecte considera que els hi ha permès millorar les seves competències personals i emocionals, valoració que és compartida pel professorat implicat. També s'ha produït un canvi en les percepcions mútues: Els joves senten una major confiança cap al professorat implicat en l'experiència i aquests han modificat la seva mirada i les expectatives dipositades sobre aquest alumnat.

No obstant això, la implementació d'un projecte d'aquestes característiques presenta algunes limitacions que tenen a veure amb la dificultat que els canvis produïts en el jovent tinguin un ressò efectiu en termes de resultats d'aprenentatge i planteja la necessitat d'intervenir molt abans de la secundària. També tenen a veure amb les dificultats per a l'acompanyament d'aquelles famílies en risc o en situació de vulnerabilitat social, que resulten difícils d'acompanyar i que requereixen un treball molt individualitzat i singular, compartint suports entre l'escola i altres serveis o programes locals, que permetin millorar la confiança d'aquestes cap a la institució escolar.

En definitiva, projectes d'aquestes característiques són un bon marc per consolidar la relació entre els centres de secundària i l'administració local. També per facilitar el treball intersectorial entre espais i agents de socialització per on transiten els joves (escola, centres socioculturals i d'oci, etc.) i que els recursos i serveis adreçats a la població jove tinguin més presència per a ells.

5. *Principals conclusions*

La creixent complexitat social i els nous reptes socials als quals l'escola ha de fer front obliga a repensar l'escola i obrir-la al territori, com també obrir el territori a l'escola. En aquest canvi de paradigma, les polítiques d'acompanyament a les transicions esdevenen un àmbit d'intervenció des del qual modificar trajectòries de risc de fracàs i abandonament escolar. Els programes d'acompanyament a les transicions requereixen una perspectiva biogràfica i longitudinal, ja que es tracta d'acompanyar processos, de l'alumnat, però també acompanyar a les famílies i donant els suports necessaris als centres educatius perquè puguin fer la seva tasca mitjançant un treball amb els agents socioeducatius del territori, partint d'un principi de coresponsabilitat i una metodologia de treball en xarxa per crear una xarxa educativa local.

La implementació i consolidació de projectes compartits, com els esmentats, requereix que aquests siguin sostenibles. S'han de poder consolidar en el temps, i ser sostenibles tant des del punt de vista dels recursos econòmics com dels humans. Per aquesta sostenibilitat és important que el projecte sigui integrat com a projecte de centre i com a projecte local, per això el lideratge i la implicació de tot l'equip participant és fonamental pel fet de ser un centre es requereix la implicació de l'equip directiu, com també és important compartir processos d'avaluació (diagnòstica, d'implementació i de resultats) i visibilitzar els efectes del programa sobre l'alumnat i les institucions implicades.

Per evitar que els projectes locals d'acompanyament a les transicions esdevinguin un recurs d'externalització o derivació de «problemàtiques» la implicació dels tutors de curs esdevé fonamental. També com a figura de referència per a l'alumnat i les famílies, i integrar aquests projectes en el Pla Acció Tutorial de centre.

Una de les claus de l'èxit d'aquests programes està en com la comunitat educativa participa en el disseny i la concreció del projecte. El lideratge distribuït ha permès que aquest sigui consensuat entre els professionals i les institucions participants, compartint el sentit, la viabilitat, les possibles dificultats i adaptar el projecte a la complexitat organitzativa dels centres de secundària.

Una de les dificultats en el lideratge d'aquest tipus de projectes es troba en la necessitat de vèncer interessos particulars dels agents i les institucions implicades. Les àrees d'educació de l'administració local tenen un paper fonamental en l'impuls d'una bona part dels projectes desenvolupats, però poden ser també altres àrees de l'administració local (Joventut, Acció social...) les promotores de projectes similars. En qualsevol cas, cal vèncer les inèrcies sectorials, per la qual cosa resulta fonamental un acord polític local que inclogui aquest tipus de projectes com un àmbit polític prioritari. També resulta fonamental el suport de l'administració educativa, particularment de la inspecció educativa, que ha de donar suport als centres. Tanmateix, un lideratge compartit requereix que la detecció de necessitats, el diagnòstic i el disseny dels projectes siguin compartits en un procés ampli de participació.

Un dilema comú a aquest tipus de projectes és definir la població potencialment beneficiària de les intervencions. En alguns casos s'opta per dissenyar un programa que té vocació de normalitzar-se com a recurs per al conjunt de joves. En altres casos, es pensa com a recurs específic per joves amb necessitats educatives específiques. Els resultats dels programes descrits mostren que com més normalitzat sigui el programa més facilitats té per a la integració i la inclusió social dels joves en les dinàmiques escolars i comunitàries. No obstant això, també es constaten les dificultats per intervenir sobre situacions de molta desafecció escolar, com són les situacions d'absentisme crònic, que requereixen també intervencions d'acompanyament específiques.

Els programes d'acompanyament a les transicions, ja siguin concebuts com un recurs per a la provisió de serveis, per donar oportunitats i prevenir trajectòries d'abandonament escolar prematur o com a projectes de transformació de la comunitat requereixen ser pensats com una política local integrada que incideix en els contextos (escolar, familiar, d'entorn, dels iguals) en què els joves es desenvolupen.

La transversalitat i la intersectorialitat de les actuacions requereixen coresponsabilitat entre tots els agents implicats i superar també des de l'àmbit de l'administració local velles lògiques d'omissió, delegació o fins i tot voluntarisme tècnic, per avançar cap a un veritable compromís i treball intersectorial entre àrees (Albaigés, 2012).

Des d'aquesta òptica, la xarxa educativa local és entesa com a xarxa integrada per totes les persones i institucions que formen part de la comunitat educativa: els alumnes, les famílies, el professorat, els professionals d'atenció socioeducativa, de serveis socials, de joventut, de l'associacionisme educatiu, les entitats esportives escolars, etc. La metodologia de treball en xarxa ha de permetre avançar cap a aquesta coresponsabilitat.

En definitiva, concebre l'acompanyament a les transicions com a política local sostinguda permet també donar suport als centres educatius i a la seva tasca educativa per a la millora de l'èxit, la reducció de l'abandonament escolar prematur i la inclusió social d'infants i joves del territori.

Bibliografia

- Albaigés, B. (2012). Desigualtats territorials i coresponsabilitat dels ajuntaments en el desplegament de polítiques educatives. Dins L. Diaz (dir.), *Polítiques públiques dels municipis catalans* (p. 342). Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.
- Bolivar, A. (2006). Família y Escuela. Dos mundos obligados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bourdieu, P. (2001). El capital social. Apuntes provisionales. *Zona Abierta*, 94/95, 83-87.
- CIIMU. (2010). *Acompanyament a l'escolaritat: Pautes per a un model local de referència*. Col·lecció «Estudis-Sèrie Educació» (2, p. 266). Barcelona: Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16 (6), 32-38.
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC 6945 de 28 d'agost de 2015, (2015).
- Institut d'Estadística de Catalunya. Idescat. (2015). *Abandonament prematur dels estudis*. Recuperat el 20 de desembre de 2016, de <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8508>
- Garcia, M. (2007). El papel de los municipios en las políticas de educación inclusiva. *Revista Guix*, 332, 57-67.
- (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Síntesis.
- Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre per a la millora de la qualitat educativa, BOE 295 § 12886 (2013).

- Martínez, J. S. (2012). Fracaso escolar y comunidades autónomas. Dins M. Puelles Benítez (coord.), *Fracaso, abandono y competencias en el sistema educativo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Merino, R. (2012). La educación social en la escuela / La escuela en la educación social. *Revista de Educación Social*, 16.
- Putnam, R. D., Leonardi, R., Nanentti, R. (1994). *Para hacer que la democracia funcione: La experiencia italiana en descentralización administrativa*. Caracas: Editorial Galac.
- Quintini, G., i Martin, S. (2006). Starting well or losing their way? The position of youth in the labour market of the OCDE countries. *OCDE Social, Employment and Migration Working Papers*, 39, 1-70.
- Trilla, J. (1985). Educación formal, no formal e informal. Dins S. de la Torre *et al.*, *Textos de pedagogía: Conceptos y tendencias en las ciencias de la educación*. Barcelona: PPU.

Per citar aquest article:

Garcia, M. (2016). L'acompanyament a les transicions educatives com a política contra l'abandonament escolar prematur i millora de l'èxit. *Revista Catalana de Pedagogia*, 10, 33-45.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>